

Zill, Elias

"Wow, das klingt schon richtig gut...". Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 231-247. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Zill, Elias: "Wow, das klingt schon richtig gut...". Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 231-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153136 - DOI: 10.25656/01:15313

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153136>

<https://doi.org/10.25656/01:15313>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorbemerkung 9

Editors' note

Johannes Bilstein

Ästhetische – musische – kulturelle Bildung:
Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen 15

*Aesthetic, artistic and cultural "Bildung":
Reflections from the perspective of educational science*

Thomas Ott

45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion 29

45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction

Jürg Huber

„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“:
Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung
in der Deutschschweiz 45

*"Craftsmen of keys and strings" vs. "Guild of researchers":
The discourse on the "right" music teacher education in
the German-speaking part of Switzerland*

Wolfgang Lessing

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung –
eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen
Spezialschule für Musik Dresden 59

*Pedagogical antinomies in the training of professional musicians –
a reconstructive study concerning the conjunctive experiential
space of the former "Spezialschule für Musik Dresden"*

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“

Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“

Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical
development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung
Transformationsaufgaben als Herausforderungen für
einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept,
Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen
und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und
Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

*Structure and development of musical self-concept, musical
sophistication and interest in the school subject 'music'*

*An empirical long-term study of German students (9 to 17 years)
at secondary modern, inter-denominational and middle schools
as well as grammar schools*

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen
von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht:
Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

*Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:
a contribution to educational classroom research from a
music pedagogy perspective*

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung
Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines
Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse
on theory and practice*

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Though the initiation of ‘aesthetic experience’ is one of the principal duties of cultural education, empirical studies, especially in music education, are barely represented. This article focuses on a survey on aesthetic experiences with music in school projects in which students (age 16) composed their own music. First, different elements of the term ‘aesthetic experience’ are described. Then the methodical approach based on ‘Grounded Theory Methodology’ is introduced. An interview transcript is used to illustrate the process of Theoretical Coding. The results reveal five categories linked to the central aspect ‘fulfilled experiences in composing’. One of these five is the increasing initiative of students in the composing process, which is explained in its supporting and inhibiting conditions. This is finally discussed as an important indicator of aesthetic experience in composing projects.

Das Konzept der ‚ästhetischen Erfahrung‘ erfuhr nicht nur in zahlreichen deutschsprachigen musikpädagogischen Arbeiten besondere Aufmerksamkeit, sondern wurde auch in der Erziehungswissenschaft teilweise kontrovers diskutiert (vgl. Schulz, 1993, 1997; Mollenhauer, 1988, 1990). Aktuell rückt der Begriff im Zusammenhang mit der Frage nach möglichen „Wirkungen“ kultureller Bildungsangebote und deren Erforschung auch in den Fokus. Obwohl bezüglich der Relevanz ästhetischer Erfahrungen für kulturelle Bildungsprozesse weitgehend Einigkeit herrscht, wird immer wieder der Mangel an empirischer Forschung zu ästhetischen Erfahrungen beklagt. So stellt Jens Knigge im Juni 2013 auf der Fachtagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ zutreffend fest: „Wenngleich ästhetische Erfahrungen offensichtlich für kulturelle bzw. musikalische Bildung besonders bedeutsam sind, so wurden diese bislang kaum empirisch erforscht. Somit ergibt sich eine missliche Schieflage, denn gerade der Bereich, der Pädagogen sowie Bildungstheoretikern, besonders wichtig – even-

tuell sogar am wichtigsten – erscheint, wird aus der empirischen Wirkungsforschung ausgespart.“ (2013, S. 53-54). Im Rahmen dieses Forschungsbeitrags möchte ich eine Untersuchung vorstellen, die sich den musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Teilnehmern verschiedener Musikprojekte widmet.

Forschungsstand und Fragestellung

Die wenigen empirischen Forschungen zu ästhetischen Erfahrungen lassen sich zunächst hinsichtlich des zugrunde liegenden Datenmaterials unterscheiden: Entweder es werden vorrangig künstlerische Gestaltungsprodukte oder aber sprachliche Äußerungen als Datenmaterial genutzt. So setzte sich eine Forschergruppe um den Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer in den 90er Jahren vorrangig mit musikalischen Improvisationen und Bildern von Kindern auseinander (vgl. Mollenhauer, 1996; Dietrich, 1998, 2004). Demgegenüber führte der Kunstpädagoge Georg Peez mit Beteiligten eines Unterrichtsprojekts Leitfadeninterviews durch (Peez, 2005, 2008, 2009). Auch in den Arbeiten von Maria Peters (1996) und Vanessa Reinwand (2007) werden sprachliche Äußerungen, allerdings in unterschiedlicher Weise, herangezogen: Während Peters schriftliche Notizen von Oberstufenschülern analysiert, die während oder unmittelbar nach der Rezeption von Plastiken entstanden, wählt Reinwand einen biographisch-narrativ orientierten Ansatz¹.

Aus diesen qualitativ angelegten Arbeiten sticht der Versuch einer Forschergruppe heraus, zumindest allgemeine Rahmenbedingungen ästhetischer Erfahrungssituationen im Musikunterricht mithilfe eines standardisierten Fragebogens zu erfassen (vgl. Hafen, Hartogh, Kehrer, Kleine-Huster & Bohn, 2011). Weder dieser Versuch noch Mollenhauers Studie widmen sich jedoch konkreten pädagogischen Projekten. Hier wären Peez' Arbeiten hervorzuheben, für die der Kunstpädagoge verschiedene Unterrichtsvorhaben wissenschaftlich begleitete. Eine Untersuchung zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext konkreter *musikbezogener* Bildungsangebote stand bislang noch aus. In meiner qualitativen Studie sollte daher die Frage im Zentrum stehen, welche ästhetischen Erfahrungen Schüler in Musikprojekten unter bestimmten Bedingungen tatsächlich vollziehen. Gerade das Produzieren² von Musik erscheint aus Perspektive

1 Dieser Ansatz beruht auf der in der Biographieforschung verbreiteten Annahme, dass sich Erfahrungen in biographischen Berichten rekonstruieren lassen (vgl. auch Rittelmeyer, 2013a). Diese geht wiederum auf grundlagentheoretische Überlegungen zur Technik des narrativen Interviews zurück, insbesondere auf die umstrittene ‚Homologithese‘, die eine Strukturähnlichkeit von Erzähl- und Erfahrungskonstitution annimmt (vgl. Schütze, 1978; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 80).

2 Den Begriffen „Komponieren“, „Songwriting“ und „Musik erfinden“ wurde in der Studie die allgemeine Bezeichnung „Produzieren von Musik“ vorgezogen, die alle diese Formen umfassen kann. „Produktionsorientiert“ sind die untersuchten Projekte da-

erfahrungsorientierter Musikpädagogik besonders aussichtsreich, um ästhetische Erfahrungsprozesse zu initiieren (vgl. Wallbaum, 2000; Rolle, 1999). Daher widmet sich die Untersuchung solchen Projekten, in denen die Beteiligten selbst Musik im weitesten Sinne komponieren. Solche Projekte sind nicht zuletzt auch deshalb ein interessanter Forschungsgegenstand, weil in Studien immer wieder die geringe Verbreitung produktiver Methoden im deutschen Musikunterricht festgestellt wird (vgl. Hafen et al., 2011, S. 205; Fiedler & Handschick, 2014, S. 19).

Kernmomente ästhetischer Erfahrungen

Außer der Wahl des methodischen Zugangs und des interessierenden Forschungsgegenstands unterscheiden sich die genannten Untersuchungen auch hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden Begrifflichkeit. So ist Mollenhauers Begriff stark an der Vorstellung der Autonomie ästhetischer Erfahrungen orientiert und zugleich an abendländisch-bürgerliche Kunstwerke gebunden, vor deren Hintergrund die Interpretation der kindlichen Gestaltungsprodukte erfolgt (vgl. Mollenhauer, 1996, S. 19). Demgegenüber hebt Peez „das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit“ (Peez, 2005, S. 14-15) als wesentliches Strukturmerkmal ästhetischer Erfahrungen hervor³. Ohne den Anspruch zu erheben, sämtliche Widersprüche solcher teilweise konkurrierender Theorieentwürfe auflösen zu können, möchte ich an dieser Stelle drei Kernmomente ästhetischer Erfahrungen vorstellen, die ich in der Auseinandersetzung mit erfahrungsorientierten musikpädagogischen Konzeptionen und deren philosophischen Hintergründen⁴ gewonnen habe und an denen sich meine Untersuchung in sämtlichen Arbeitsphasen orientierte.

- 1) Grundlage ästhetischer Erfahrung bildet die ästhetische Wahrnehmung, die selbstzweckhaft vollzogen wird. Wie der in der erfahrungsorientierten Musikpädagogik vielzitierte Philosoph Martin Seel darstellt, steht in der ästhetischen Wahrnehmung sowohl der Wahrnehmungsgegenstand als auch der Wahrnehmungsvollzug im Zentrum: „Ästhetische Wahrnehmung ist Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen.“ (1996, S. 49-50).

hingehend, dass auch andere musikalische Umgangsweisen, wie etwa das Analysieren von Musik, vorkommen können.

- 3 Peez betont zugleich, dass auch die reflektierende Distanzierung als Moment solcher Erfahrungen begriffen werden müsse (vgl. 2005, S. 14-15).
- 4 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Konzeptionen von Richter, Nykrin, Schütz, Kaiser, Stroh, Rolle und Wallbaum findet sich in Zill, 2016, S. 23-61. Dabei wird deutlich, dass sich die beiden letztgenannten Autoren explizit auf den Philosophen Martin Seel beziehen, dessen Publikationen vordergründig zur Beschreibung der hier vorgestellten „Kernmomente ästhetischer Erfahrung“ (vgl. auch Zill, 2016, S. 63-81) herangezogen wurden.

- 2) Außerdem zeichnen sich ästhetische Erfahrungen Seel zufolge durch einen besonderen „Ereignischarakter“ (2007, S. 59) aus. Unter ‚Ereignissen‘ werden Episoden verstanden, die *für jemanden* bedeutsam sind. Für den selbstzweckhaft Wahrnehmenden gewinnt eine bestimmte Situation bzw. ein Gegenstand⁵ an Bedeutsamkeit. Obwohl dieses Moment nicht nur in der erfahrungsorientierten Musikpädagogik immer wieder aufgeführt wurde, muss darauf hingewiesen werden, dass sehr unterschiedliche Phänomene darunter gefasst werden können. So werden manche Situationen beispielsweise dadurch bedeutsam, dass etwas völlig unerwartet in Erscheinung tritt. Gumbrecht gebraucht hierfür den religiös konnotierten Begriff der „Epiphanie“ (2003, S. 217). Demgegenüber ist bei Bernd Kleimann von der „Erfüllung des ästhetischen Interesses“ (2002, S. 83) gewissermaßen als bescheidenere Variante ästhetischer Bedeutsamkeit die Rede.
- 3) Des Weiteren wurde wiederholt herausgearbeitet, dass sich in Erfahrungen Veränderungen von Einstellungen und Sichtweisen vollziehen (vgl. Seel, 1985, S. 89; vgl. Kleimann, 2002, S. 23-27; vgl. Rolle, 1999, S. 88). Seels Einstellungs-begriff schließt dabei sowohl evaluative Annahmen als auch das Wissen um die Beschaffenheit von Gegenständen und Situationen mit ein (vgl. Seel, 1985, S. 94), die Hermann Josef Kaiser bekanntlich als „materiale Grundlage“ musikalischer Erfahrung (1991, S. 66) bezeichnet. Solche Einstellungsänderungen können einerseits das Verhältnis zu ästhetischen Gegenständen betreffen. Andererseits konfrontieren die ästhetischen Phänomene den Wahrnehmenden mit neuen Sichtweisen, die sich derjenige zu eigen macht (vgl. Seel, 1985, S. 280).⁶

Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der zu Beginn vorgestellten Forschungsansätze stellt sich die grundsätzliche Frage, wie ästhetische Erfahrungen zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden können. Zunächst ist davon auszugehen, dass

5 Wie Seel in der *Kunst der Entzweiung* hervorhebt, sind Erfahrungen jedoch nicht nur auf subjektivspezifische Bedingungen wie Erwartungen und Interessen der Betreffenden bezogen, sondern zugleich auf die jeweiligen Erfahrungsgegenstände, denen durch Interpretation Bedeutungen zugewiesen werden. „Im Beiliegen und Beimesen von Erfahrungsgehalten wird etwas in seiner *Bedeutung* für ein gegenwärtiges Verhalten *bedeutsam*“ (Seel, 1985, S. 117; Hervorhebungen im Original). In Erfahrungen und mithin ästhetischen Erfahrungen sind subjektorientierte Bedeutsamkeiten und gegenstandsbezogene Bedeutungszuweisungen eng miteinander verwoben.

6 Über diese allgemeinen Bestimmungen hinaus werden in der gegenwärtigen erfahrungsorientierten Musikpädagogik – Bezug nehmend auf Seel (1991, 1996) – verschiedene Dimensionen ästhetischer Erfahrungen (korrespondive, imaginative, kontemplative) unterschieden (vgl. Rolle, 1999, S. 110-111; vgl. Wallbaum, 2000, S. 208-227), auf deren Darstellung ich an dieser Stelle verzichte.

solche Erfahrungen individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können (vgl. Rittelmeyer, 2013b). Um sich hier nicht nur allgemeinen Rahmenbedingungen, sondern den konkreten Erfahrungen zuwenden zu können, erscheinen gerade qualitative Methoden angemessen, da diese ein hohes Maß an Offenheit für die Sichtweisen der Erfahrenden realisieren.⁷

Wie bereits erwähnt, nutzen bisherige qualitative Studien zum einen vorrangig sprachliche Äußerungen und zum anderen Gestaltungsprodukte. Der Vorteil des „künstlerischen Zugangs“ kann darin gesehen werden, dass die Untersuchungsteilnehmer nicht selbst eine sprachliche Transformation ihrer ästhetischen Erfahrung leisten müssen. Dennoch erscheint die Interpretation von Gestaltungsprodukten vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Erfahrungsbegriffs unzureichend. So können die individuellen Erfahrungsqualitäten nicht allein aus der Untersuchung ästhetischer Produkte erschlossen werden. Welche *Bedeutsamkeit* etwa einer Improvisation aus der Perspektive der Produzierenden zukommt, inwieweit diese ihr Spiel als gelungen, überraschend o. ä. einschätzen, kann selbst aus einer noch so genauen Transkription des Spiels nur andeutungsweise rekonstruiert werden.⁸ Es erscheint daher notwendig, neben den Gestaltungsprodukten auch sprachliche Äußerungen im Sinne einer Daten-triangulation (vgl. Flick, 2007, S. 520) heranzuziehen. Dieses Vorgehen ist vor allem im Hinblick auf die Teilfragestellung sinnvoll, inwieweit und unter welchen Bedingungen Beteiligte Produktionsprozesse als bedeutsam einschätzen.

Neben den erwähnten Studien war die in musikpädagogischen Zusammenhängen bereits bekannte Grounded-Theory-Methodologie (GTM) eine wichtige Orientierungshilfe, wobei ich dem Vorschlag von Strauss (1998, S. 32-33) folge, das Vorgehen der GTM in Hinblick auf das jeweilige Forschungsvorhaben zu modifizieren. Die GTM eröffnete die Möglichkeit, ausgehend von qualitativem Datenmaterial eine bereichsbezogene Theorie zu ästhetischen Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten zu entwickeln. Die zu Beginn beschriebenen Kernmomente ästhetischer Erfahrungen wurden dabei, wie Udo Kelle vorschlägt, als „heuristische Konzepte“ (1996, S. 32) genutzt. Anstatt jedoch lediglich Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrungen abzuhaken⁹, sollte das Konzept der ästhetischen Erfahrung für einen spezifischen musikpädagogischen Kontext konkretisiert und ausdifferenziert werden.

Das in der GTM verwendete Verfahren des theoretischen Samplings (vgl. Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 53) wurde an die Voraussetzungen des Untersuchungsfelds angepasst. Dabei unterscheide ich zwischen theoretischem Sampling auf Projekt- und auf Schülerebene. Auf Projektebene bedeutete dies, dass zu-

7 Zur genaueren Argumentation vgl. Zill, 2015c.

8 Mollenhauer benennt dieses Problem selbst an einer Stelle seines Forschungsberichts: „Oft ist jedoch aus dem Material nicht erkennbar, ob Tonfolgen überhaupt als mögliche signifikante Gesten zum Bewusstsein kommen.“ (1996, S. 107).

9 Der Vorwurf wurde gegen Peez' Untersuchungen erhoben (vgl. Sabisch, 2007, S. 98).

nächst zwei in ihrer Anlage ähnliche Projekte begleitet wurden, um später dann ein maximal kontrastierendes Projekt in die Untersuchung aufzunehmen. In den beiden Arbeitsgemeinschaften ‚Komposition‘ entwickelten die Beteiligten, Schüler eines Gymnasiums mit vertieft musikalischer Ausbildung, unter Anleitung von Komponisten Notenpartituren, die anschließend von einem professionellen Orchester aufgeführt wurden. Im weiteren Verlauf interessierte mich nun, welche Erfahrungen die Beteiligten in einem Projekt machen, das in den regulären Musikunterricht eingebunden ist. Dementsprechend sah die Anlage des Projekts ‚Klassensong‘ vor, dass Jugendliche einer 10. Klasse im Rahmen des Musikunterrichts einen gemeinsamen Song erarbeiteten.

Innerhalb der jeweiligen Projekte sollten dann vor allem diejenigen Untersuchungsteilnehmer befragt werden, die theoretisch relevante Aspekte beitragen konnten (theoretisches Sampling auf Schülerebene). Da ein Projekt im Unterschied zum ursprünglichen Forschungsfeld der Autoren der GTM (Krankenhausstationen) eine zeitlich abgeschlossene Einheit bildet, konnten nicht immer wieder neue Fälle zu einem Projekt ‚nacherhoben‘ werden. Als hilfreich erwiesen sich hier ‚offene Frageimpulse zur schriftlichen Reflexion‘, auf deren Grundlage die Interviewpartner ohne Transkriptionsaufwand und deswegen zeitnah ausgewählt werden konnten. Dazu erhielten die Beteiligten die Aufforderung, Aspekte des Kompositionsprozesses und des entstandenen Musikstücks schriftlich darzustellen.

In den jeweils eine Woche später stattfindenden Leitfadeninterviews¹⁰ wurden – gemäß dem Ablaufschema eines offenen Leitfadeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127-129) – zu Beginn allgemeine Fragen gestellt, an die sich dann spezifischere anschlossen. Die Interviews wurden mit Fragen zu allgemeinen Potenzialen des Produzierens und zum Projektverlauf eröffnet. Das Moment der Einstellungsänderung wurde beispielsweise in der Frage „Ist dir durch das Komponieren etwas über Musik oder dich selbst oder die Welt bewusst geworden?“ berücksichtigt. Anschließend folgte ein „fokussierter“ Interviewteil (vgl. Merton & Kendall, 1946/1979), in dem die musikalischen Produkte den Gesprächsgegenstand bildeten. Hierbei sollte es etwa um die Frage gehen, warum die Betreffenden ihre Komposition als bedeutsam einschätzen. Zur Vorbereitung dieses Teils wurden neben den Kompositionen bzw. Songs auch die schriftlichen Äußerungen herangezogen, aus denen spezifische Fragen entwickelt wurden (vgl. das Kriterium der Spezifität in Merton & Kendall, 1946/1979, S. 186-191).¹¹

10 Interviewleitfaden abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2392/3880#gapp1>.

11 Eine ausführlichere Darstellung der Datenerhebung und deren Verschränkung mit dem zugrundeliegenden Erfahrungsbegriff findet sich in Zill, 2016, S. 138-143.

Die Auswertung des Datenmaterials¹² begleitete den gesamten Forschungsprozess und folgte den drei zentralen Kodierverfahren der GTM (offen, axial, selektiv). Im Rahmen des offenen Kodierens wurden zunächst vorläufige Konzepte aus den Daten entwickelt, indem die Texte mit Unterstützung der Software Atlas.ti segmentiert und mit entsprechenden Codes versehen wurden. Im Rahmen des axialen Kodierens sollen bekanntlich Beziehungen zwischen den Codes genauer analysiert werden. Es stellte sich jedoch die Frage, inwieweit das Kodierparadigma bestehend aus Bedingungen, Strategien, Interaktionen und Konsequenzen (vgl. Strauss, 1998, S. 57) in einem Forschungsprojekt zu ästhetischen Erfahrungen zur Anwendung kommen soll. Um wichtige Zusammenhänge in den Daten herausarbeiten zu können, habe ich in meinem Forschungsprojekt zunächst damit gearbeitet. Im weiteren Verlauf habe ich jedoch auch gezielt nach Beziehungen zu den theoretischen Momenten ästhetischer Erfahrung kodiert. Hierbei zeigte sich, dass sich einige Momente ästhetischer Erfahrung teilweise in Verbindung zum Kodierparadigma setzen lassen. So können etwa Einstellungsänderungen als spezifische Konsequenzen ästhetischer Erfahrungen beschrieben werden. Wie ich noch zeigen werde, war es zudem aufschlussreich, im Datenmaterial nach spezifischen Bedingungen für die Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen zu suchen.¹³

Überblick über die Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen des selektiven Kodierens wurde schließlich die Schlüsselkategorie festgelegt, die sich in Zusammenhang mit möglichst vielen Kategorien bringen lassen soll (vgl. Strauss, 1998, S. 67). Das zentrale Phänomen meiner Grounded Theory stellt die positive Wertqualität der musikalischen Produkte bzw. der Zwischenprodukte im Herstellungsprozess dar. Diese Qualität stellt sich – anders als in Gumbrechts „Epiphanien“ (2003) – jedoch nicht völlig unerwartet und plötzlich ein, sondern ist als Erfüllung kompositorischer Intentionen zu begreifen. Anhand des Datenmaterials lassen sich nun fünf relevante Kategorien solcher „erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktionserfahrungen“ beschreiben:

12 Neben den schriftlichen Äußerungen, den Interviewtranskripten und den musikalischen Produkten als nichtreaktiven Daten wurde der Materialkorpus außerdem um Fragebögen zu allgemeinen Angaben und schriftliche Dokumentationen der Projektverläufe ergänzt.

13 Vgl. die Überlegungen zur Modifizierung des Kodierparadigmas in Zill, 2016, S. 149-153.

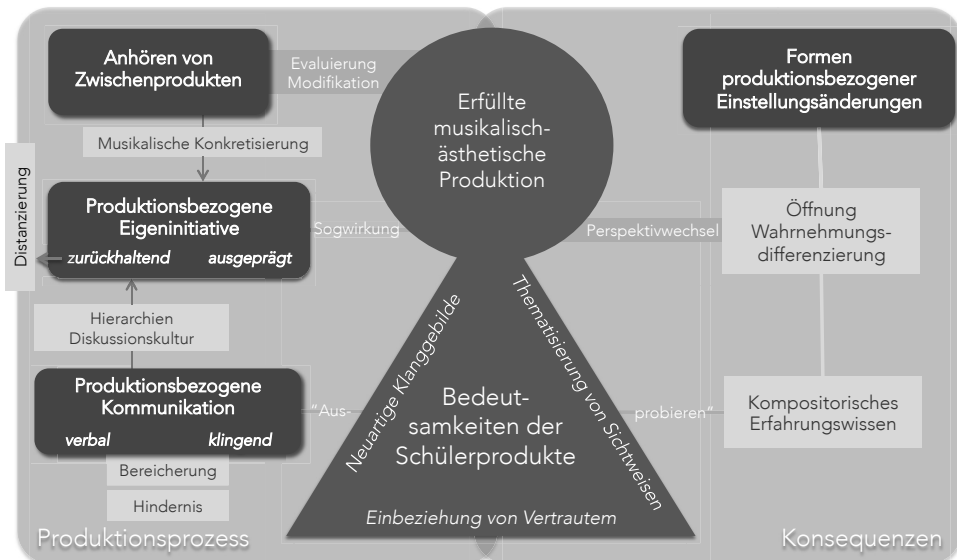


Abbildung 1: Schema zur GT „Musikalisch-ästhetische Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten“ (eigene Darstellung)

Die Kategorien ‚Anhören von Zwischenprodukten‘, ‚produktionsbezogene Eigeninitiative‘ und ‚produktionsbezogene Kommunikation‘ beziehen sich auf den *Prozess* erfüllter Produktion (links im Schema). So zeigte sich, dass auditive Wahrnehmungsprozesse während des Komponierens unerlässlich sind, um die musikalischen Produkte immer wieder bewerten und kontinuierlich verbessern zu können. Diese Bedingung stellt zwar eine Selbstverständlichkeit dar (vgl. Dewey, 1934/1988, S. 62; Seel, 1985, S. 33), allerdings wird die Bedeutung des Anhörens dann explizit thematisiert und auch problematisiert, wenn wie in der ‚AG Komposition‘ notenschriftliche Produktionsweisen vorherrschen. Um etwa bereits vor der ersten Probe mit den Musikern, Notiertes zu Gehör zu bringen, bedienen sich die Beteiligten verschiedener Strategien, z. B. einer Notationssoftware, mit der sie musikalische Strukturen sofort hörend überprüfen können. Das Anhören und Bewerten der Zwischenprodukte hat neben dieser evaluierenden Funktion schließlich auch einen motivierenden Aspekt, insofern die wahrnehmbare Verbesserung der Musikstücke auch der produktionsbezogenen Eigeninitiative zu-träglich ist (s. u.).

Aber auch Kommunikationsprozesse in der Lehr-Lern-Gruppe (links unten) können erfüllte ästhetische Erfahrungen im Prozess begünstigen, etwa dann, wenn es Lehrenden gelingt, neue Perspektiven auf vorhandenes Material zu eröffnen. Allerdings können ästhetische Erfahrungen beim Produzieren durch die Verständigung mit anderen auch verhindert werden. Wenn z. B. Schüler wie im Projekt ‚Klassensong‘ gemeinsam an einem Musikstück arbeiten, können stark

divergierende Vorstellungen unversöhnlich aufeinandertreffen, was den Prozess erfüllter Produktion belastet. Außerdem können Hierarchien unter Lernenden die Verständigung über das musikalische Produkt erschweren. Wie soziale Bedingungen die Entwicklung ‚produktionsbezogener Eigeninitiative‘ hemmen können, werde ich im nächsten Abschnitt darstellen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der ‚Bedeutsamkeit der Schülerprodukte‘ wurden nicht etwa unterschiedliche Intensitätsgrade untersucht. Vielmehr ging es darum, verschiedene Grundtypen erfüllter Produktionserfahrungen anhand sprachlicher und künstlerischer Äußerungen zu rekonstruieren (Dreieck in der Mitte). So zeigt sich in sämtlichen untersuchten Projekten der besondere Stellenwert des musikalisch Vertrauten für die Bedeutsamkeit der entstandenen Musikstücke. Beispielsweise werden Zitate aus präferierten Musikstücken eingefügt, die dazu beitragen, dass sich die Betreffenden mit ihrem musikalischen Produkt identifizieren. Neben dem musikalisch Vertrauten hat auch die Thematisierung von Sichtweisen großen Anteil an der Bedeutsamkeit der Schülerprodukte. So kann ein Songtext, in dem relevante Themen wie Identitätssuche und Gemeinschaftserfahrungen aufgegriffen werden, das kollektive Lebensgefühl einer Schülergruppe treffend wiedergeben. Der dritte Typus bezieht seine Attraktivität aus dem Spiel mit musikalischen Elementen, wenn beispielsweise mit ausgewählten Intervallfolgen oder ungewöhnlichen Spieltechniken experimentiert wird. Dadurch entstehen musikalische Strukturen, die in den Ohren der befragten Schüler_innen neuartig und interessant klingen.

Auf der Grundlage des Datenmaterials konnten schließlich verschiedene musikspezifische ‚Formen produktionsbezogener Einstellungsänderung‘ rekonstruiert werden, die als Konsequenzen erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion zu betrachten sind (im rechten Teil des Schemas). Beispielsweise behaupten viele Beteiligte, dass ihr Verhältnis zu Musik eine grundlegende Veränderung erfahren habe, insofern sie sich gegenüber unbekannter Musik nun offener zeigten. Diese Öffnung wird wiederum auf den Perspektivwechsel zurückgeführt, einmal selbst Produzierender gewesen sein zu können. Außerdem können die Beteiligten beim Komponieren ein Erfahrungswissen ausbilden, das aus dem „Ausprobieren“ herrührt. Dabei werden Varianten zum Stück unter Anleitung des Lehrenden klingend erprobt und bewertet. Nicht nur das Stück selbst kann davon profitieren, sondern eben auch das kompositorische Erfahrungswissen der Beteiligten.

Von der Pflichtübung zur involvierten Tätigkeit

Während ich an anderer Stelle die Rolle des Lehrenden in Kompositionsprojekten (Zill, 2015a) und die Bedeutsamkeit von musikalischen Produkten (vgl. Zill, 2015b) näher betrachtet habe, möchte ich den Schwerpunkt in diesem Beitrag auf die ‚produktionsbezogene Eigeninitiative‘ legen, eine Kategorie, die in ihren Aus-

prägungen und (intervenierenden) Bedingungen in Bezug auf schulspezifische Produktionssituationen besonders aufschlussreich erscheint. Zunächst lässt sich feststellen, dass das Projekt zu Beginn als Teil schulischer Verpflichtungen wahrgenommen wird. In den Schüleraussagen wird diese ‚Pflichtorientierung‘ etwa darin deutlich, dass Beteiligte als Motivation für ihre Teilnahme angeben, ihr musikbezogenes Fachwissen für das anstehende Musikabitur zu erweitern¹⁴. Selbst offene Kompositionsaufgaben können als unliebsame Pflichtübung aufgefasst werden: „Ja also, am Anfang war das [Komponieren] mehr so eine Pflicht. Was wir bis jede Woche machen sollten, so was der [Kompositionslehrer] dann so gesagt hat: ‚Macht mal eine Melodie‘ oder ‚Harmonisiert mal!‘“ (LI-Anne, Abs. 11). Im Laufe der Projekte bildet sich jedoch ein Interesse für das Produzieren selbst heraus, das sich immer weiter intensiviert. Vor allem die sich abzeichnenden Zwischenprodukte haben an diesem Prozess entscheidenden Anteil, insofern ihnen gewisse wahrnehmbare positive Wertqualitäten zugestanden werden. So behauptet die Schülerin Anne, dass die Faszination für eine bestimmte Stelle in ihrer Komposition „eine Art Motivationsschub“ (FB2-Anne, S. 3) ausgelöst habe.

Eine andere Schülerin aus dem Projekt ‚Klassensong‘ schildert, wie sie und andere sich zunehmend in das Projekt „reingestürzt“ (LI-Ulrike, Abs. 117) hätten. Die Schülerin spricht sogar davon, dass „viele Leute bis weit übers Pausenklingeln geblieben [seien], weil uns einfach viel daran lag, dass der Song gut wird“ (ebd.). Das Produzieren entfaltet dann eine ‚Sogwirkung‘, die wiederum Motor für die weitere Gestaltungsarbeit ist. Vor allem die zunehmende Gelungenheit des musikalischen Produkts trägt dazu bei, dass die Schüler ihre produktionsbezogene Eigeninitiative weiter intensivieren: „[...] weil wir schon was zustande gebracht hatten und das das wollten wir unbedingt fertig bringen.“ (LI-Ulrike, Abs. 121). Auch in folgender Interviewpassage wird dieser Zusammenhang zwischen musikalischer Konkretisierung und Eigeninitiative deutlich: „[...] und Herr ... [der Musiklehrer] hat halt so schon mal die Instrumente abgespielt, das, was [er] so zusammengeschnitten hatte, und da dacht ich auch so: ‚Wow, das klingt schon richtig gut‘ (.) wo ich nicht mit gerechnet hätte so und das hat, ich glaub, das hat auch mir, also mir hat das zumindest noch mal so einen Aufschwung gegeben, die Motivation noch mal, noch mehr zu tun.“ (LI-Lukas, Abs. 64).¹⁵

Allerdings sind solche involvierenden Züge nicht in allen Äußerungen feststellbar. Im Projekt ‚Klassensong‘ ist die produktionsbezogene Eigeninitiative bei einigen Schülern weniger ausgeprägt.

14 „[...] also [der Musiklehrer] hat ja gesagt: ‚Das ist zeitgenössische Musik erschließen und verstehen‘ und (.) ‚Abithema, brauchen wir, machen wir.‘“ (LI-Bettina, Abs. 124).

15 Im Projekt ‚Klassensong‘ nehmen die Jugendlichen die einzelnen Stimmen des selbstkomponierten Songs mithilfe einer Sequenzer-Software auf. Der Lehrende übernimmt die technische Bedienung, fügt die Aufnahmen am Computer zusammen und stellt das Zwischenergebnis zur Diskussion.

„Tobias: [...] also es gab ein paar, die richtig gut gearbeitet haben (.) hm (.) die sich da richtig reingehängt haben, aber (.)

I: Und da würdest du dich jetzt nicht dazu mit zählen sozusagen?

Tobias: Nich unbedingt. Also ich hab meine Arbeit getan und (4) ja und damit bin ich fertig ähm wenn es da wirklich Leute gibt, die da (.) sich hingesetzt haben und Te- Texte geschrieben und so weiter.“ (LI-Tobias, Abs. 75-77)

Tobias berichtet, dass er seine Aufgaben im Unterricht pflichtgemäß erfüllt habe. Zu diesen Aufgaben zählt das Spielen eines Ausschnitts aus der Klavierstimme, die der Musiklehrer für ihn notiert hatte. Tobias übernimmt damit eine in Hinblick auf die Realisierung des Musikstückes nicht unbedeutende Aufgabe. Allerdings beschränkt sich seine Arbeit auf die Reproduktion des vom Musiklehrer vorgelegten Notentextes. In deutlicher Abgrenzung zu seinen Mitschülern, „die sich da richtig reingehängt“ (Abs. 75) hätten, hebt er hervor, dass er seine eigenen Gestaltungsabsichten nicht artikuliert habe. Wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, geht die geringere *produktionsbezogene* Eigeninitiative schließlich mit einem distanzierten Verhältnis zum musikalischen Produkt einher.¹⁶ Außerdem bleiben die oben beschriebenen produktionsbezogenen Einstellungsänderungen, wie die Aneignung neuen Erfahrungswissens oder die erwähnte Öffnung für unbekannte Musik, aus.

Im Rahmen einer qualitativen Studie sind nun die genauen Fallzahlen dieser geringeren Ausprägung produktionsbezogener Eigeninitiative weniger von Interesse. Vielmehr konnten im Datenmaterial einige intervenierende Bedingungen produktionsbezogener Eigeninitiative analysiert werden, die in Hinblick auf die Theoriebildung von Interesse sind. So weist Tobias darauf hin, dass er sich immer sehr mit seinem Urteil zum aktuellen Stand des Gemeinschaftsprodukts zurückgehalten habe, um Konflikten mit seinen Mitschülern aus dem Weg zu gehen. Einen Grund für seine Zurückhaltung erkennt Tobias in der problematischen Diskussionskultur seiner Klasse: „das Problem ist, ich ha- zum dem Kreativen hab ich keine Lust, weil [...] wenn man (.) etw- etwas kritisiert (.) also eine Arbeit kritisiert (.) fühlt sich derjenige normalerweise gleich angegriffen persönlich (.) ähm und (2) sie greifen einen persönlich auch gleich an, wenn man (.) wenn sie mit irgendwas nicht einverstanden sind.“ (LI-Tobias, Abs. 43). Hinzu kommt, dass sich Tobias vom Klassenverband ausgeschlossen fühlt. Gerade dann, wenn in der Schülergruppe nicht vordergründig Gestaltungsvorschläge sachlich diskutiert werden, sondern soziale Konflikte ausgetragen werden, trauen sich Schüler mit geringer ‚Reputation‘ weniger, ihre musikalischen Vorstellungen einzubringen. Die Zurückhaltung in musikalischen Gestaltungsfragen liegt

16 Als ich ihn frage, inwieweit ihn das Stück bzw. eine Stelle daraus bewegt hätte, antwortet er: „Ich glaub, da hab ich auch ein Problem (.) also ich hab mir das Stück so nich zu häufig angehört [...]“ (LI-Tobias, Abs. 109).

folglich in der von den Betreffenden wahrgenommenen hierarchischen Struktur und einer als rigide empfundenen Diskussionskultur¹⁷ begründet.

Produktionsbezogene Eigeninitiative als Indikator ästhetischer Erfahrungen in produktionsorientierten Schulprojekten

Vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen ist die produktionsbezogene Eigeninitiative, die in ihrer gesteigerten Form als „Sogwirkung des Produzierens“ bezeichnet wurde, nun als wichtiger Hinweis auf ästhetische Erfahrungen zu begreifen. So führt Peez das „Versunkensein“ und „Involviertsein“ als „Strukturmomente ästhetischer Erfahrung“ (2005, S. 14-15) an. Auch in Kleimanns philosophischer Abhandlung zum Erfahrungsbegriff ist von der „Gegenstandsversenkung“ (2002, S. 73) als Merkmal ästhetischer Erfahrung die Rede. Ohne einen Zusammenhang zum Begriff der ästhetischen Erfahrung explizit herzustellen, heben auch musikpsychologische Arbeiten zum Komponieren in der ‚klassischen‘ als auch der ‚popmusikalischen‘ Domäne auf ein ähnliches Phänomen ab, das hier als „musikimmanente Motivation“ (Hemming, 2002, S. 155), als „Flow-Erlebnis“ (Bullerjahn, 2003, S. 123) oder sogar als „Schaffensrausch“ (Dobberstein, 1994, S. 94) beschrieben wird. Anhand der Untersuchungsergebnisse wird nun deutlich, dass die Herstellung von Musik offensichtlich nicht nur im außerschulischen Bereich, sondern auch in schulischen Zusammenhängen als ähnlich involvierend erfahren werden kann. Über die genannten Studien hinaus wurde gezeigt, dass produktionsbezogene Eigeninitiative im institutionellen Kontext ‚Schule‘ nicht von Beginn an vorhanden sein muss und sich vielmehr im Zuge der Konkretisierung des musikalischen Produkts erst allmählich herausbildet und intensiviert. In Anlehnung an Seel ließe sich von einer zunehmenden Vollzugsorientierung schulischer Musikproduktion sprechen, in der die produktive Handlung und der musikalische Gegenstand allmählich an Bedeutung gewinnen: „Wie der ästhetischen Wahrnehmung geht es der ästhetischen Herstellung primär um die Zeit ihres Vollzugs selbst. Wie jene erfolgt sie zugleich um ihrer selbst und um ihrer Objekte willen.“ (1996, S. 143). Über das spezifische Verhältnis zum musikalischen Produkt, das, was dem Betreffenden an seinem Musikstück bedeutsam erscheint (vgl. Zill, 2015b), ist damit freilich noch nichts Konkretes gesagt. Allerdings wird ein grundlegender Wandel in der Orientierung sichtbar, der es überhaupt erst erlaubt, von einem ästhetischen Verhältnis zu sprechen, insofern diese Tätigkeit vordergründig auf die Qualität musikalischer Produkte bezogen ist.

17 Da es sich hier lediglich um die narrative Perspektive des Schülers auf produktionsbezogene Kommunikationssituationen handelt, wäre es künftig aufschlussreich, den forschungsmethodischen Ansatz um Videographien der produktionsorientierten Projekte zu erweitern. Hier würde sich die auch von Kranefeld und Heberle verwendete Methode des „video-stimulated recall“ anbieten.

Außerdem wird anhand der beschriebenen Kontrastfälle deutlich, dass soziale Aspekte in produktionsorientierten Schulprojekten als intervenierende Bedingungen involvierender ästhetischer Erfahrungen fungieren können. Diese treten vor allem im Projekt ‚Klassensong‘ zutage, dessen Konzeption die Erarbeitung einer Gruppenkomposition intendiert. Auch in der Studie von Anja Rosenbrock (2006) zu Gruppenkompositionsprozessen in Amateurrockbands wurde gezeigt, wie soziale Strukturen das gemeinsame Arbeiten beeinflussen können. Laut ihrer Untersuchung werden Statusunterschiede vor allem in Situationen bedeutsam, in denen Vorschläge wechselseitig bewertet werden (2006, S. 208). So werden Personen mit hohem Ansehen seltener negativ kritisiert und können sich negative Kritik eher ‚leisten‘. Um eine optimale Bewertungskultur zu unterstützen, sei laut Rosenbrock die Gleichberechtigung aller Gruppenmitglieder notwendig (2006, S. 232).

Die Umsetzung einer tendenziell symmetrischen Kommunikation dürfte jedoch in unterrichtlichen Zusammenhängen kaum realisierbar sein. Vermutlich liegt darin ein Grund, warum Projekte zum gemeinsamen Komponieren im Musikunterricht seltener durchgeführt werden.¹⁸ Der Schluss, solche Projekte nur noch als Arbeitsgemeinschaft anzubieten, in der Lernende vorrangig individuell Musikstücke hervorbringen, erscheint jedoch aus meiner Sicht unangemessen. Immerhin bietet das Projekt ‚Klassensong‘ vor allem denjenigen Schülern wesentliche Erfahrungsmöglichkeiten, die sich aufgrund ihrer geringen instrumentalischen Vorbildung womöglich gar nicht an einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft beteiligt hätten. Außerdem machen die Untersuchungsergebnisse darauf aufmerksam, dass die gemeinsame Arbeit an einem Musikstück nicht nur als Hindernis, sondern auch als Bereicherung¹⁹ erfahren werden kann. Dementsprechend wurden die Vorzüge der Gruppenkomposition immer wieder hervorgehoben (vgl. Wallbaum, 2000, S. 225-226; Schlothfeldt, 2009, S. 122; Williams, 2010, S. 141-143). Vielmehr sollten deshalb methodisch-didaktische Möglichkeiten erforscht werden, die geeignet sind, um die Entwicklung produktionsbezogener

18 Um diesbezüglich verallgemeinerbare Aussagen treffen zu können, wäre es notwendig, das theoretische Sampling auf weitere Projekte auszudehnen. Durch die Variation der musikkulturellen und organisatorischen Kontextbedingungen ließen sich Anforderungen an zukünftige Untersuchungsgegenstände ableiten. So wären z. B. Projekte aufschlussreich, in denen Schüler im Rahmen des regulären Musikunterrichts in Einzelarbeit und im Sinne zeitgenössischer Kunstmusik komponieren.

19 So zeigte sich ein Schüler von der „Vielseitigkeit“ (LI-Oliver, Abs. 35) der Melodievorschläge seiner Mitschüler beeindruckt, ein Hinweis darauf, dass die didaktische Entscheidung für das Produzieren im Klassenverband nicht nur den technischen und organisatorischen Bedingungen des Musikunterrichts entgegenkommt, sondern auch in musikalisch-ästhetischer Hinsicht einen Gewinn darstellt.

Eigeninitiative in Gruppen zu fördern²⁰, damit Schüler in Zukunft im Musikunterricht häufiger solche involvierenden ästhetischen Erfahrungen machen können.

Literatur

- Bullerjahn, C. (2003). Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse. In G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 107-124). Münster: Lit.
- Dewey, J. (1934/1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dietrich, C. (1998). *Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie*. Regensburg: Bosse.
- Dietrich, C. (2004). Unsagbares machbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 195-208). Weinheim: Juventa.
- Dobberstein, M. (1994). *Die Psychologie der musikalischen Komposition. Umwelt – Person – Werkschaffen*. Köln: Dohr.
- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Bericht des Instituts für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg. phfr.bsz-bw.de/files/413/Fiedler_Handschick_Produktive_Methoden_im_Test.pdf [28.12.2016].
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gumbrecht, H. U. (2003). Epiphanie. In J. Küpper & C. Menke (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (S. 203-222). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hafen, R., Hartogh, T., Kehler, U., Kleine-Huster, D. & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In K. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instru-*

20 Hier lassen sich zunächst allgemeine Vorkehrungen treffen, die in der produktionsdidaktischen Literatur beschrieben werden: z. B. die Einbeziehung der Schülerinteressen oder die Einrichtung von Gestaltungsspielräumen (vgl. Wallbaum, 2000, S. 289). Zudem könnte die Erstellung eines Soziogramms mittels einer soziometrischen Befragung hilfreich sein, um Hierarchien in der Klasse offenzulegen. Unbeachtete oder abgelehnte Schüler könnten dadurch gezielt in die Musikproduktion einbezogen werden, indem deren Vorschläge etwa in der Kleingruppe provoziert und bei der anschließenden Verständigung im Plenum ausführlich gewürdigt würden. Darüber hinaus wäre auch zu überlegen, wie sich die als problematisch eingeschätzte Diskussionskultur hin zum „ästhetischen Streit“ (Rolle, 1999, S. 122; Wallbaum, 2000, S. 225) entwickeln ließe, in dem nicht die soziale Position, sondern vorrangig die ästhetische Qualität der musikalischen Produkte verhandelt wird.

- mente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen (S. 187-220). Münster: Waxmann.
- Hemming, J. (2002). *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Beiträge zur Musikpsychologie: Bd. 3. Münster: Lit.
- Kaiser, H. J. (1991). Musikalische Erfahrung – Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In W. D. Lugert & V. Schütz (Hrsg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch* (S. 54-77). Stuttgart: Metzler.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl, A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23-47). Baden-Baden: Nomos.
- Kleimann, B. (2002). *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*. München: Fink.
- Knigge, J. (2013). Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. Zwischen Transfereffekten und Kompetenzmodellierung. In *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin (S. 51-54). https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf [22.12.2015].
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946/1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 443-461.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 481-494.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich. Weinheim, München: Juventa.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Peez, G. (2008). „Weil vorher hat man das nie so gesehen.“ Empirische Unterrichtsforschung und Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse. In K. Busse (Hrsg.), *(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild* (S. 171-186). Norderstedt: Books on Demand.
- Peez, G. (2009). „Dass sich jeder verändern kann, aber das immer noch ist.“ Verbalisierung ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Kunstunterricht einer 6. Klasse. In *Heft 02. Publikation des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung Schweiz* (S. 241-255). Zürich: Pestalozzianum.
- Peters, M. (1996). *Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther*. München: Fink.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg.
- Reinwand, V. (2007). *Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung*. Dissertation, Philosophische Fakultät I, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/599/Theaterpaedagogische_Prozesse_in_Biographieverlaeufen_unter_dem_Aспект_der_aesthetischen_Bildung.pdf [18.05.2015].

- Rittelmeyer, C. (2013a). Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Biographische, erlebnisanalytische und volitionale Aspekte. In *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin, S. 49-50. https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_der_Forschung_zur_kulturellen_Bildung.pdf [22.12.2015].
- Rittelmeyer, C. (2013b). Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. *Kulturelle Bildung online*. <http://www.kubi-online.de/artikel/erforschung-transferwirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten> [22.12.2015].
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Hamburg: Lit.
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Schlothfeld, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms.
- Schulz, W. (1993). Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über den unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. *Kunst + Unterricht* (177), S. 16-19.
- Schulz, W. (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim: Beltz.
- Schütze, F. (1978). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zu kommunalen Machtstrukturen*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie (2. Auflage).
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, M. (2007). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. In M. Seel (Hrsg.), *Die Macht des Erscheinens* (S. 56-66). Frankfurt: Suhrkamp.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Williams, B. J. (2010). *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide*. Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1274787048/inline [14.03.2016].
- Zill, E. (2015a). *Komponisten als Lehrende – Zur Bedeutung produktionsbezogener Kommunikation für die ästhetischen Erfahrungen von Schülern in Kompositionsprojekten*. Vortrag auf der Fachtagung der Gesellschaft für Musikpädagogik 2015, Frankfurt.
- Zill, E. (2015b). Was Schüler an ihren musikalischen Produkten als bedeutsam einschätzen. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte. *Diskussion Musikpädagogik* (65), 50-56.
- Zill, E. (2015c). Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung [42 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum*

Qualitative Social Research, 16(3), Art. 25. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252> [28.12.2015].

Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Bd. 7. Berlin: Lit.

Elias Zill
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21
04105 Leipzig
elias.zill@hmt-leipzig.de